

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

## Valutare le competenze: le sfide

**This is a pre print version of the following article:**

*Original Citation:*

*Availability:*

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/65738> since

*Terms of use:*

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

## VALUTARE LE COMPETENZE: LE SFIDE

Riprendendo una suggestione psicoanalitica, alcuni autori hanno proposto di rappresentare la competenza come un iceberg, in modo da evidenziare la duplicità delle componenti presenti nella sua rilevazione: una componente visibile, esplicita, espressa attraverso prestazioni osservabili che rinviano essenzialmente al patrimonio di conoscenze e abilità possedute dal soggetto; una componente latente, implicita, che richiede un'esplorazione di dimensioni interiori connesse ai processi motivazionali, volitivi, socio-emotivi dell'individuo (cfr. Tav. 1). Tale immagine, anche nella sua rappresentazione visiva, segnala con evidenza le difficoltà su cui si misura una valutazione delle competenze, inevitabilmente costretta a dotarsi di modalità e strumentazioni attraverso cui andare "sotto la superficie dell'acqua" e sondare le componenti soggettive e interne del processo di apprendimento dell'individuo. Da qui i limiti che la tradizionale strumentazione docimologica incontra nel misurarsi con le sfide connesse ad una valutazione delle competenze: le prove di verifica degli apprendimenti, più o meno strutturate, forniscono dispositivi utili ad accertare le conoscenze e le abilità possedute dall'individuo ma rischiano di risultare parziali e inadeguate per esplorare le diverse dimensioni connesse all'idea di competenza, in particolare quelle più profonde e interne al soggetto.

Tav. 1 L'iceberg della competenza.



### Punti di criticità

Più analiticamente possiamo tentare di riconoscere i principali problemi che la valutazione delle competenze pone, in riferimento ai tre momenti che caratterizzano il processo valutativo: la determinazione dell'oggetto, la raccolta dei dati e delle informazioni, l'espressione del giudizio. Riguardo al primo momento si tratta di descrivere le competenze che costituiscono oggetto della valutazione, attraverso una formulazione che riesca a cogliere la specificità sottesa al concetto di competenza e il suo valore aggiunto in rapporto alle nozioni di conoscenze o abilità. Se si registra un certo consenso nel riconoscere le caratteristiche distintive del concetto di competenza, infatti, possiamo

osservare una maggiore incertezza e confusione quando tentiamo di formulare gli obiettivi progettuali in termini di competenza; in quale modo possiamo tener conto di queste caratteristiche distintive? Come possiamo differenziarli dagli obiettivi di conoscenze e abilità, di cui abbiamo un esempio nelle attuali Indicazioni Nazionali?

Parafrasando Wiggins possiamo dire che la sfida sottesa alla definizione delle competenze oggetto di valutazione consiste nel passare da “*ciò che lo studente sa a ciò che sa fare con ciò che sa*”. In termini più specifici si tratta di individuare una modalità che riesca a dar conto della globalità delle risorse richieste al soggetto, del riferimento ad una situazione problematica, delle variabili contestuali entro cui si esprime il raggiungimento di una competenza. Un buon suggerimento, ripreso dal gruppo di collaboratori di Margiotta, è quello di descrivere la competenza evidenziando le condizioni d'uso del sapere: ciò attraverso un richiamo ai principali saperi richiesti (dichiarati, procedurali, condizionali) e alle modalità di impiego di tali saperi e alla connessione delle due componenti tramite la preposizione “per”. Sa/sa fare le seguenti prestazioni “per” soddisfare un determinato bisogno/ svolgere un dato compito/ affrontare una situazione problematica: si tratta di un formato linguistico che consente di esprimere efficacemente il passaggio dal “sapere” al “saper agire” sotteso alla nozione di competenza.

Riguardo al momento rilevativo della valutazione è utile richiamare alcune prerogative che rendono particolarmente problematica l'osservazione della competenza. Innanzi tutto la sua natura *processuale*, per la quale la competenza non può essere fissata in una prestazione, bensì richiede di essere assunta nella sua valenza dinamica; ciò richiede di considerare i fattori motivazionali, metacognitivi, attribuzionali che condizionano la manifestazione di un comportamento competente. In altre parole si tratta di registrare i diversi aspetti che compongono l'iceberg, attraverso uno sguardo “strabico” capace di osservare contemporaneamente i caratteri visibili e quelli latenti; tale strabismo complica sensibilmente il compito osservativo, il quale deve fare i conti anche con le modalità del processo apprenditivo, oltre che con i suoi risultati.

In secondo luogo la sua natura *situata*, che richiede di connettere la manifestazione di una competenza allo svolgimento di un compito operativo o alla risoluzione di una situazione problematica. Come afferma Pellerey, la competenza è sempre riferita ad un contesto d'esercizio, richiede di contestualizzarsi per potersi manifestare. D'altro canto la rilevazione di un comportamento competente ambisce ad avere una valenza più estesa rispetto alla situazione contingente, ad essere assunta come paradigmatica di una padronanza trasferibile ad altre situazioni.

In terzo luogo la sua natura *plurale*, a richiamare la complessità del concetto e l'insieme delle componenti che contribuiscono a precisarlo. Da qui l'esigenza di una molteplicità di punti di vista da cui osservare l'espressione della competenza, in modo che ciascuno contribuisca a far luce su alcuni aspetti e a restituire una visione d'insieme il più possibile olistica e integrata. Rimanendo su un registro analogico potremmo associare la competenza, oltre che ad un iceberg, ad un prisma, a rappresentare le diverse facce che compongono il costrutto e le loro reciproche relazioni.

Riguardo al momento di espressione del giudizio, o valutativo in senso stretto, il problema chiave consiste nella definizione di parametri e standard di riferimento su cui giudicare il livello di raggiungimento di una competenza. Ancora una volta il nodo da sciogliere è quello tra la natura singolare dell'espressione della competenza, riferita ad uno specifico contesto d'esercizio, e il valore universale dei parametri con cui apprezzarla e confrontare le diverse prestazioni.

A fronte del carattere locale della competenza è possibile stabilire delle soglie di raggiungimento valide nei diversi contesti? In che misura l'espressione di un

comportamento competente risulta trasferibile ad altre situazioni d'uso? Si tratta di questioni di fondo da affrontare e risolvere per rendere valutabile la competenza, ancora più insidiose in una prospettiva di certificazione sociale del possesso di determinate competenze. Occorre riconoscere un punto di equilibrio tra le due istanze indicate, locale ed universale, ed escogitare i dispositivi più efficaci per declinarlo sul piano operativo.

### **Principi orientativi**

Determinazione dell'oggetto, rilevazione dei dati, espressione del giudizio: sono molte le criticità sottese alla valutazione delle competenze, che concorrono a renderla una sfida suggestiva, oltre che difficile. Analizzando più in profondità le implicazioni di un approccio orientato verso le competenze per la valutazione la questione di fondo riguarda il passaggio da un mero accertamento del sapere dell'allievo, alla comprensione dei modi in cui l'allievo è in grado di utilizzare il proprio sapere nella sua esperienza di vita, di padroneggiare la propria conoscenza in modo autonomo e consapevole. Ciò mette inevitabilmente in gioco il rapporto tra il processo formativo e valutativo, che divengono momenti intrecciati ed in continuo dialogo tra loro, ed implica una redistribuzione della responsabilità valutativa tra i diversi attori del processo formativo.

Tali caratteri sono sintetizzati nei "Principi di una buona pratica per l'assessment dello studente" proposti dall'American Association for Higher Education nel 1992, a testimonianza di una diffusa sensibilità verso un rinnovamento delle pratiche valutative:

- *l'assessment dello studente che apprende comincia con i valori educativi (fini e obiettivi curricolari);*
- *esso è più efficace quando riflette una comprensione dell'apprendimento multidimensionale, integrata e rivelata nella performance per lungo tempo;*
- *lavora meglio quando i programmi che cerca di migliorare presentano scopi in modo chiaro ed esplicito;*
- *richiede attenzione ai risultati [dell'apprendimento] ma anche e parimenti alle esperienze che portano ad essi;*
- *lavora meglio quando è continuo e non episodico;*
- *incoraggia un miglioramento a più ampio respiro quando vengono coinvolti rappresentanti da e attraverso la comunità educativa;*
- *fa la differenza quando comincia da questioni pratiche e si occupa di cose di cui la gente effettivamente si cura;*
- *è più probabile che sostenga il miglioramento quando fa parte di un set più ampio di condizioni che promuovono il cambiamento (curricolo, filosofia educativa, etc.);*
- *attraverso di esso gli educatori condividono le responsabilità con studenti e con esterni (Worthen et alii, 1999: 1-2).*

### **Parole chiave**

Emergono da questi contributi un insieme di parole chiave che connotano la nuova filosofia valutativa e ne marcano inequivocabilmente la distanza con le pratiche valutative tradizionali. La *significatività* delle prestazioni richieste in rapporto ai traguardi di apprendimento che qualificano il curriculum scolastico e la formazione delle nuove generazioni, in contrasto con la valenza quasi esclusivamente riproduttiva che caratterizza le prestazioni richieste dalla valutazione tradizionale. L'*autenticità* dei compiti valutativi in rapporto ai contesti e ai problemi posti dal mondo reale, in contrasto con il carattere

astratto e artificioso delle attività proposte dalla valutazione tradizionale. La *processualità* della valutazione nel cogliere il nesso inestricabile tra la prestazione e la modalità che l'ha generata, in contrasto con l'esclusiva attenzione al prodotto di apprendimento tipico della valutazione tradizionale.

La *responsabilità* affidata allo studente nella conduzione del processo valutativo, attraverso il suo coinvolgimento nelle diverse fasi valutative e l'incoraggiamento di forme autovalutative, in contrasto con la natura deresponsabilizzante della valutazione tradizionale. La *promozionalità* dell'azione valutativa in rapporto allo sviluppo del processo formativo e al conseguimento dei suoi risultati, in contrasto con il valore classificatorio e selettivo della valutazione tradizionale. La *ricorsività* tra momento formativo e valutativo, per la quale il secondo diventa parte integrante e "strumento di intelligenza del primo", in contrasto con la tradizionale separazione presente nella valutazione tradizionale.

La *dinamicità* della valutazione, pensata come processo di accompagnamento attento al riconoscimento e alla valorizzazione del potenziale di sviluppo dello studente, in contrasto con il carattere statico della valutazione tradizionale. La *globalità* del momento valutativo, attento all'integrazione tra le diverse dimensioni del processo di sviluppo (cognitive, sociali, emotive, conative), in contrasto con la natura analitica e riduzionistica della valutazione tradizionale. La *multidimensionalità* del processo valutativo, come combinazione di molteplici fonti di dati e prospettive di lettura dell'evento formativo, in contrasto con il carattere monodimensionale della valutazione tradizionale.

### **Sfide aperte**

Da tali parole chiave si possono sintetizzare le sfide più suggestive poste ai significati e alle pratiche valutative in ambito scolastico, sfide che richiamano le suggestioni evocate attraverso la metafora dell'iceberg:

- puntare a compiti valutativi più autentici, ovvero capaci non solo di accertare il possesso di conoscenze e abilità da parte degli studenti, ma anche la loro capacità di usare tale sapere per affrontare situazioni poste dal loro contesto di realtà;
- promuovere una maggior responsabilizzazione dello studente nel processo valutativo, riconoscendogli un ruolo attivo di soggetto della valutazione non solo di oggetto, e aiutandolo a riconoscere i significati e le potenzialità formative insite nel valutare;
- integrare la valutazione del prodotto della formazione, la parte emersa dell'iceberg, con quella del processo formativo, la parte sommersa dell'iceberg, il "che cosa si apprende" con il "come si apprende", in modo da recuperare la globalità e la complessità dell'esperienza di apprendimento;
- oltrepassare i confini disciplinari della valutazione, prestando attenzione e valorizzando le dimensioni trasversali dell'apprendimento, evidenziate attraverso la messa a fuoco delle competenze chiave proposta nel secondo capitolo;
- riconoscere e sviluppare la valenza metacognitiva sottesa al processo valutativo, in quanto opportunità di consapevolezza del proprio apprendere e di presa di coscienza dei propri limiti e delle proprie potenzialità.

Nel loro insieme le sfide richiamate pongono al centro della riflessione il costrutto della competenza e la relativa esigenza di passare da una valutazione delle sole conoscenze e delle abilità ad una valutazione delle competenze, ovvero della capacità del soggetto di impiegare produttivamente il proprio apprendimento per soddisfare i propri bisogni e rispondere alle esigenze sociali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI
M. Castoldi, <i>Valutare le competenze. Percorsi e strumenti</i> , Roma, Carocci, 2009.
M. Lichtner, <i>Valutare l'apprendimento. Teorie e metodi</i> , Milano, Franco Angeli, 2004.

Mario Castoldi – agosto 2009